Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8770588
Centre d'intérêt: 700

L'Ecole primaire et la place faite aux spécialités : une question d'équilibre et d'équité / CECS, CEQ. -- [Sainte-Foy] : Centrale de l'enseignement du Québec, 1987.
16 p. : ill. ; 28 cm. -- (Dossier CEQ, ISSN 0835-3050. Education)

Titre de la couv. Code: D-8863. Bibliogr.: p. 16.

Vedette(s)-secondaire(s): Commission des enseignantes et des enseignants des commissions scolaires * Centrale de l'enseignement du Québec

---

Descripteur(s): Régime pédagogique * Rôle de l'école * Tâche de l'enseignant * Matière d'enseignement * Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Enseignement des spécialités

Quelle esquisse peut-on tracer actuellement de la réalité vécue dans les écoles primaires? Compte tenu du modèle d'encadrement titulaire-spécialistes, qu'en est-il de l'enseignement des différentes matières? Plus particulièrement, comment s'effectue le choix des spécialités? Quelles en sont les implications? Comment se dessinent la tâche des spécialistes? Ce sont à ces questions auxquelles le document tente de répondre. Il traite d'abord du rôle de l'école, puis du poids des matières, des applications locales du régime pédagogique et des grilles-matières et, finalement, du rôle et de la tâche des spécialistes. Le document vise à alimenter le débat sur l'enseignement des matières désignées comme spécialités au primaire.

Type de document: r

EDUQ 8770588

DOSSIER
CEQ
Éducation

une question d'équilibre et d'équité

EDUQ 8770588

Table des matières

Avant-propos, 3

Introduction, 4

Le rôle de l'école, 4

Le poids des matières, 6

• la valeur reconnue aux apprentissages réalisés dans les diverses matières, 6

• les applications locales du régime pédagogique et les grilles-matières, 8

Qui enseigne quoi... comment et pourquoi?, 10

• la formule des spécialistes, 10

• le choix des spécialités, 10

• la tâche des spécialistes, 12

• les spécialistes itinérantes et itinérants, 13

Conclusion, 15

Références, 15

Bibliographie, 16

Décision de la CECS, 16

Avant-propos

En avril 1986, les États généraux de l'éducation relançaient le débat autour de la mission de l'école et des types d'apprentissage à y privilégier. Quelques mois plus tard, le ministre de l'Éducation proposait des amendements au régime pédagogique susceptibles de bousculer certaines matières au profit d'autres (enseignement de l'anglais, langue seconde, dès le premier cycle du primaire, possibilité de déplacer le temps d'enseignement des spécialités au primaire du premier au deuxième cycle, répartition différente des matières au secondaire). Malgré un recul du Ministre concernant certains amendements à la suite des consultations effectuées, l'heure des choix semble bel et bien arrivée.

Au primaire, le régime pédagogique adopté en 1981 accordait déjà une marge de manoeuvre importante aux commissions scolaires en ce qui concerne le temps à accorder à chacune des matières. La réalité est donc différente selon les choix qui ont été faits par les milieux locaux et les conditions d'enseignement mises en place, notamment dans le cas des matières désignées comme spécialités.

Le présent document vise à alimenter le débat en cours en présentant certaines données factuelles ainsi que des éléments de réflexion sur le vécu de l'école primaire. Il rappelle également la position de la Commission des enseignantes et enseignants des commissions scolaires (CECS) sur les modalités d'organisation à favoriser pour l'enseignement des spécialités.

Francine Schoeb

Francine Schoeb,
Vice-présidente de la CECS

Malgré les nombreux changements qui ont pris place dans le monde scolaire depuis plusieurs années, force est de constater que l'image qu'on véhicule de l'école primaire est souvent des plus traditionnelles. Pourtant l'école d'aujourd'hui n'est pas celle d'hier: son rôle s'est ajusté aux besoins d'une société en mutation, ses structures se sont modifiées, les approches pédagogiques et les programmes ont évolué. Cette démarche d'adaptation a également donné naissance à divers modèles d'organisation pédagogique de l'enseignement.

À partir des données que nous possédons à ce chapitre, quelle esquisse peut-on tracer actuellement de la réalité vécue dans les écoles primaires? Compte tenu du modèle d'encadrement titulaire-spécialistes que nous connaissons, qu'en est-il de l'enseignement des différentes matières? Plus particulièrement, comment s'effectue le choix des spécialités? Quelles en sont les implications? Comment se dessine la tâche des spécialistes? Ce sont ces questions auxquelles nous tenterons de répondre.

Une étude approfondie de la situation doit d'abord nous amener à réfléchir sur le rôle de l'école. On doit se demander, dans cette optique, comment celle-ci assume actuellement le développement intégral de l'enfant, compte tenu des obstacles créés par une certaine hiérarchisation traditionnelle des matières et par le courant en faveur d'une intensification de l'enseignement des matières dites de base.

LE RÔLE DE L'ÉCOLE

Lorsqu'on redonne à l'enfant la place qu'il doit occuper, soit le cœur de l'activité pédagogique, et lorsqu'on le perçoit comme un être « global » appelé à un éveil « global » au réel, on conclut aisément qu'aucune initiation à une partie du réel ne saurait être considérée comme secondaire ou conduite sans liens avec d'autres parties de ce réel (CSE, 1982, p. 16).

Maintes interventions dans le domaine de l'éducation se placent, depuis plusieurs années, sous le thème du développement intégral de la personne. Rappelons-nous qu'un des principes présentés en préambule à la loi du ministère de l'Éducation établit pour tout enfant « *le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité* » et que selon les finalités de l'éducation scolaire précisées dans L'École québécoise, « *l'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions (...), veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice* » (MEQ, 1979, p. 26). Ces prémisses importantes sur lesquelles devaient se baser les orientations de notre système d'éducation avaient elles-mêmes comme assise la Déclaration des droits de l'enfant:

> ... Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société (ONU, 1959).

Nul individu, nulle société ne peut questionner la noblesse et la légitimité de ces principes, et l'on doit reconnaître que ceux-ci, de façon globale, ont influencé heureusement la réforme scolaire. On doit cependant se demander si la formation actuellement dispensée dans nos écoles répond au principe d'un développement intégral cohérent de la personne, dans une perspective individuelle et sociale. Cette formation permet-elle, à chaque individu, par la diversité et la pertinence des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'elle touche, de découvrir et d'exploiter les ressources de sa personnalité, de devenir un être créateur, capable de s'assumer et de remplir un rôle dans la société.

Nous savons comme adultes que chacune et chacun d'entre nous s'est constitué, au fil des années depuis sa tendre enfance, un corpus particulier de connaissances acquises à l'école, dans la famille ou dans la société en général. Ainsi, l'on peut dire que les élèves acquièrent à l'école, et cela dès le primaire, une formation qui s'avère finalement différente d'un individu à l'autre selon la stimulation que provoque chez lui une matière plutôt qu'une autre, l'intérêt qu'il y trouve, la connaissance qu'on lui en donne, la compréhension qu'il en a, etc. Certains trouvent dans les sciences le facteur principal de leur développement; pour d'autres, il s'agit plutôt des arts, des langues ou des activités manuelles. Et chacune de ces disciplines enseignées contribue de façon particulière à la maturation d'un ou de plusieurs aspects - cognitif, affectif ou social - de la personnalité de l'apprenant. C'est pourquoi il importe que l'école permette aux élèves l'accès non pas uniquement à un savoir théorique, mais à toutes les parties de ce savoir.

L'élève ne peut non plus être considéré comme un être dissocié de son environnement. L'école contribue à l'aider à s'adapter aux réalités mouvantes et complexes que la société contemporaine lui propose; elle doit le rendre apte à les comprendre et à les modifier au besoin.

La mission éducative de l'école ne se définit plus, depuis le rapport Parent, en termes de bagages de connaissances à acquérir ou d'habiletés exclusivement cognitives à développer. On peut affirmer également que le milieu scolaire a consenti des efforts, au cours de la dernière décennie tout au moins, pour offrir une formation mieux adaptée à une clientèle diversifiée, empreinte de valeurs éducatives d'ordres affectif, culturel, spirituel et social. On a voulu rendre l'école publique accessible à toutes et à tous, contrer les mécanismes d'élimination et les mouvements d'élitisme qui isolaient certains individus à l'intérieur du système ou les en écartaient tout simplement. Les nouveaux programmes d'enseignement présentent des objectifs et proposent des approches qui rejoignent davantage la réalité des enfants; l'évaluation des apprentissages se veut plus « *formative* »...

Cependant, au-delà des choix philosophiques et des révisions périodiques des grandes orientations du monde scolaire, quelles chances véritables l'école actuelle offre-t-elle aux enfants de réaliser le plein épanouissement de leur personnalité? Au préscolaire et au primaire, comment ces finalités peuvent-elles être atteintes compte tenu des contraintes du régime pédagogique, de l'organisation scolaire, des programmes d'enseignement, des ressources humaines et matérielles... des mentalités?

Le temps consacré à l'enseignement de chaque matière au primaire est déterminé par divers facteurs. Il nous faut constater que certains relèvent davantage d'un consensus social que de l'organisation scolaire comme telle.

Si l'on assume que l'école est responsable du développement intégral des élèves, on reconnaît dans cette optique que toutes les matières ont leur importance et doivent donc faire l'objet d'un enseignement d'égale qualité. La réalité reflète cependant peu ce principe puisqu'on étiquette toujours certaines matières comme « *importantes* » et d'autres, comme « *secondaires* ». Si l'on ne peut nier que la langue maternelle et la mathématique constituent la base de la formation, on peut, par ailleurs, dans une perspective d'équilibre et d'équité, déplorer que l'apport des autres disciplines dans le développement global de l'enfant ne soit pas toujours reconnu par celles et ceux qui participent à son éducation. On touche ici, il est vrai, une question de valeurs et de mentalités.

Les parents, pense-t-on encore aujourd'hui, ont des exigences plutôt traditionnelles envers l'école: ils demandent d'abord qu'on habilite leur enfant à maîtriser sa langue maternelle et les mathématiques. Quant au reste de sa formation, ils s'en chargent ou en confient une partie à la société par le biais de divers regroupements à vocation culturelle ou sportive, des média d'information, etc.

Ces affirmations concernant les attentes des parents vis-à-vis l'école sont, semble-t-il, de moins en moins vraies. Le rapport d'un récent sondage nous apprend que 65 % des répondantes et répondants croient que la mission la plus importante de l'école est de « *développer la personnalité des élèves dans toutes ses dimensions affective, intellectuelle, sociale et physique* »; ajoutons que 74 % d'entre eux jugent très important « *pour dire qu'une école est bonne, que ses élèves aient une bonne culture générale* » (SORECOM, 1985, p. 3). Mentionnons également que l'implication des parents dans des projets éducatifs axés sur des aspects culturels, sociaux ou affectifs du développement de l'enfant s'avère révélatrice de l'évolution des mentalités...

Le tableau I, paru dans un avis du CSE en 1982 (p. 24), nous donne un aperçu d'une certaine « *hiérarchisation* » des matières telle qu'établie par différents groupes d'intervenantes et intervenants en éducation.

L'analyse de ces données nous apprend d'abord que toutes les répondantes et tous les répondants ont privilégié très fortement les matières dites de base: elles et ils ont accordé en moyenne 98 % des points à la langue maternelle et 90 % aux mathématiques (1040 étant le maximum de points à allouer, 1020 = 98 % et 990 = 90 %).

Les sciences humaines et plus particulièrement les sciences de la nature se retrouvent, somme toute, loin derrière les matières de base. Il est à noter cependant qu'elles sont davantage favorisées par le choix des parents et des directrices et des directeurs d'école que par celui des titulaires et des spécialistes. Les avis sont partagés au sujet de la langue seconde; ce sont, là encore, les parents qui lui donnent le plus d'importance (80 % des points attribuables). Soulignons que les « *matières* » du programme d'art obtiennent des scores plutôt faibles de la part de toutes les répondantes et tous les répondants (de 40 % à 59 % des points pour l'ensemble de celles-ci et ceux-ci). Ce

sont les conseillères et conseillers pédagogiques et les parents qui accordent, au total, le plus de points au groupe de ces matières.

On peut dire finalement que ce tableau est le reflet d'un système de valeurs plutôt conservateur, semblable à celui que privilégiait l'école des années soixante, même si l'on sait que celle-ci a évolué depuis. Il faut toutefois constater, comme il a été dit précédemment, que ce ne sont pas nécessairement les parents qui effectuent les choix les plus traditionnels dans ce domaine.

Tableau 1

Tableau illustrant l'importance en chiffres pondérés [1] des différentes matières d'après diverses catégories de répondants

Scores accordés par diverses catégories de répondants [2]

Matières	Enseignants titulaires (36)	Enseignants spécialistes (36)	Parents (36)	Directeurs des serv. de l'ens. (23)	Directeurs d'école (36)	Conseillers pédagogiques (41)	*TOTAUX*
Langues maternelles	178	181	181	109	173	198	*1 020*
Mathématiques	175	168	180	109	169	189	*990*
Éducation physique	143	158	145	84	150	151	*831*
Sciences humaines	125	120	138	69	144	143	*739*
Langue seconde	107	122	145	77	141	133	*725*
Éducation santé [3]	112	134	126	75	129	148	*724*
Formation morale	120	104	128	88	130	152	*722*
Sciences de la nature	108	120	132	85	129	147	*721*
Enseignement religieux	111	106	123	77	119	132	*668*
Éducation sexuelle	82	116	106	70	120	139	*633*
Arts plastiques [4]	96	119	101	65	106	126	*613*
Musique [4]	91	102	114	65	115	116	*603*
Expression dramatique [4]	71	87	89	55	88	107	*497*
Activités manuelles	71	91	101	39	85	97	*484*
Danse [4]	55	88	78	45	51	99	*416*

1. Chaque réponse s'est vu accorder un chiffre entre 5 (absolument essentielle) et 1 (peu ou pas importante) qui, cumulés, donnent un score à chaque matière.
2. Le chiffre entre parenthèse indique le nombre de répondants de chaque catégorie.
3. Pour les seules fins de notre enquête, ces volets du programme de formation personnelle et sociale ont été assimilés à des « matières ».
4. Pour les seules fins de notre enquête, ces volets du programme d'arts ont été assimilés à des « matières ».

Une enquête commandée dans le cadre d'une étude du CSE en 1982 (p. 25) révélait que la plupart des commissions scolaires accordaient à l'enseignement de la langue maternelle et des mathématiques plus de temps que ne l'obligeait le régime pédagogique.

Le tableau II nous apprend aussi que les titulaires consacrent encore plus de temps à ces matières que ne l'exigent les commissions scolaires. On peut probablement penser que la pression sociale exercée sur l'école en faveur de l'amélioration des apprentissages des élèves dans les matières de base - et particulièrement en français - est un des facteurs expliquant le temps consacré à l'enseignement de celles-ci. Si tel est le cas, ne risque-t-on pas de voir s'accentuer cette tendance à la hausse à la suite de la publication de diverses études mettant en évidence les « piètres performances » de nos élèves dans ces matières?

Si l'article 43 du régime pédagogique prescrit le temps à consacrer à chaque matière, l'article 42 apporte une nuance qui est, de toute évidence, à l'origine des innombrables aménagements locaux que nous connaissons:

TABLEAU II

Tableau montrant le temps effectivement indiqué, prescrit, et accordé, en moyenne, à la langue maternelle et aux mathématiques dans les commissions scolaires rejointes par notre enquête

	Indication du temps au régime pédagogique		Nombre de minutes d'enseignement exigées en moyenne par les C.S.		Nombre de minutes d'enseignement dispensées en moyenne par les titulaires	
	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle	1er cycle	2e cycle
Langue maternelle	420	420	465	454	517	479
Mathématiques	300	240	361	358	395	378

MEQ, Direction générale du développement pédagogique, **Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire,** février 1981, p. 57.

Selon l'esprit de l'article 42, aucune application locale du régime pédagogique ne devrait constituer un obstacle à l'atteinte des objectifs des programmes d'études. Si le temps inscrit à l'article 43 est à titre indicatif, cela vaut pour toutes les matières; il n'est nullement mentionné que certaines sont davantage visées par une augmentation et d'autres, par une diminution, même si la réalité est parfois toute autre. D'autre part, le contenu même de certains programmes d'études comporte, implicitement ou explicitement, des exigences de temps difficilement conciliables avec les prescriptions du régime pédagogique.

Le programme d'art au primaire, par exemple, regroupe quatre disciplines (art dramatique, arts plastiques, danse, musique) qui ne sont pas mentionnées comme telles à l'article 43 du régime pédagogique: on n'y inscrit que le mot « *Art* » dans la colonne des matières au même titre que l'anglais, langue seconde, ou l'éducation physique. Pourtant, le programme du MEQ établit clairement l'entité propre et les objectifs spécifiques de chaque discipline artistique et préconise l'enseignement de trois de celles-ci sur quatre. Comment expliquer alors qu'on ne leur accorde que 2 heures/semaine, soit 40 minutes à chacune? Il est impossible de penser qu'un enfant puisse maîtriser le langage et les gestes particuliers à une discipline et en acquérir les habiletés spécifiques si on ne lui accorde davantage de temps. Ce contexte fait que l'on privilégie souvent, dans la pratique, un art au détriment de l'autre et qu'on n'applique le nouveau programme qu'en de rares endroits (est-il applicable?). Si l'on maintient le statu quo quant au temps réservé à l'enseignement des arts, il faut s'attendre à ce que la plupart des milieux optent encore pour deux disciplines sur quatre, question d'accorder à chacune une place raisonnable dans l'horaire et d'éviter que des spécialistes rencontrent un nombre effarant d'élèves.

Il reste que, d'une part, le régime pédagogique et l'organisation scolaire obligent à faire des choix concernant le programme d'art et que, d'autre part, les lieux et les critères de décisions ne font pas consensus actuellement chez les intervenantes et intervenants du monde de l'éducation. Combien d'études faudra-t-il encore pour démontrer la nécessité d'offrir à l'enfant une formation touchant à la fois les arts plastiques, rythmiques et musicaux alors que le rapport Parent, le rapport du groupe COMMFL [1], le rapport Rioux [2], l'École québécoise, etc. ont été on ne peut plus éloquents à ce sujet depuis les deux dernières décennies?

Quant à l'anglais, langue seconde, on sait qu'un certain nombre de commissions scolaires n'en font débuter l'enseignement qu'en 5e année du primaire et que le temps qu'on y consacre est généralement inférieur aux 2 heures/semaine prescrites par le régime pédagogique, tel que le démontre le tableau III extrait d'un avis du CSE (1984, p. 17). Par contre, on connaît les expériences de bain linguistique et d'enseignement de l'anglais, langue seconde, au premier cycle du primaire qui se vivent depuis quelques années déjà. Notons cependant que celles-ci constituent des cas particuliers qui se retrouvent surtout dans la région de Montréal, le contexte environnemental s'y prêtant plus particulièrement.

TABLEAU III

Temps d'enseignement de l'anglais, offert à un même groupe du primaire selon la région (moyenne en minutes)

	Région	
	Montréal	Extérieur de Montréal
En 4e année	100,6	88,7
En 5e année	101,4	89,0
En 6e année	102,1	90,2

Source: Centre de sondage de l'Université de Montréal, mai 1984

L'éducation physique semble, pour sa part, jouir d'un statut plus enviable en ce qui concerne le temps qu'on lui réserve à l'horaire, sauf au secteur préscolaire, de façon générale [3].

Finalement, cette réflexion sur la place réservée aux diverses matières dans la grille-horaire met en lumière la difficulté d'établir un équilibre entre les prescriptions du régime pédagogique, les indications des programmes d'études et les priorités du milieu. Voilà sans doute une des raisons qui ont amené le MEQ à accorder une autonomie accrue aux commissions scolaires dans l'application du « *temps prescrit* ».

On sait cependant que, dans la pratique, on ne fait que créer des problèmes nouveaux pour tenter de régler les anciens: le fait d'augmenter le temps des spécialités au deuxième cycle en le diminuant d'autant au premier alourdit la tâche des titulaires concernés, qui doivent alors enseigner plus de matières en moins de temps.

QUI ENSEIGNE QUOI... COMMENT ET POURQUOI?

Le fait que la responsabilité de l'enseignement au primaire soit partagée entre la ou le titulaire et les spécialistes favorise la multiplication des modèles d'organisation. Que ceux-ci soient imposés ou choisis, ils déterminent l'encadrement à l'intérieur duquel les enseignantes et enseignants accomplissent leur travail quotidien.

Un des principaux facteurs expliquant la diversité des formules organisationnelles est certainement le choix des spécialités à être enseignées dans la commission scolaire ou dans l'école. Ce choix varie d'un milieu à l'autre; les motivations qui le sous- tendent et les implications qui en découlent diffèrent tout autant.

Attardons-nous donc plus spécifiquement à l'enseignement des spécialités au primaire pour en cerner les divers aspects et voir comment se définit, conséquemment, la tâche des spécialistes.

La formule des spécialistes

Quoique la majorité des personnes impliquées dans le monde scolaire soient d'accord pour affirmer que la ou le titulaire ne peut tout enseigner et qu'il est nécessaire d'assurer à l'enfant les meilleures conditions pour l'acquisition des connaissances et habiletés spécifiques à chaque matière, il n'est pas universellement acquis qu'une partie de l'enseignement doive se faire par des spécialistes. Ainsi, certains individus ou groupes craignent que la présence de spécialistes auprès de jeunes enfants crée chez eux des problèmes d'identification ou d'encadrement. La Fédération québécoise des directeurs d'école faisait une intervention en ce sens dans son mémoire sur la condition enseignante présenté au CSE:

> Au préscolaire, au primaire et au premier cycle du secondaire, l'enseignement devrait être basé sur le titulariat. Plus on fait entrer de spécialistes, plus on crée des problèmes au niveau de l'enseignement, de la discipline et de l'encadrement en raison du besoin d'identification des élèves de ces niveaux. (1984, p. 23)

Ces arguments ont pour d'autres peu de poids face à certaines priorités en éducation. Sur le plan de la socialisation de l'enfant, par exemple, on peut trouver bénéfique sa démarche d'adaptation à des personnalités et à des comportements différents que suppose la présence des spécialistes. La maîtrise de la matière enseignée, quoique n'étant l'exclusivité ni de la ou du titulaire ni de la ou du spécialiste, n'est-elle pas également

un élément à évaluer dans le choix d'une formule d'enseignement? En prenant en compte ces considérations, il faut arriver à élaborer des modèles de fonctionnement visant à assurer la qualité de l'enseignement et la souplesse de l'organisation dans les milieux. Ce sont là des objectifs qui sous-tendent notre position à l'effet qu'une période minimale de temps devrait être accordée à l'enseignement des spécialités au préscolaire et au primaire.

Le choix des spécialités

Une enquête menée en janvier 1986 auprès des syndicats membres de la CECS nous a appris que la plupart des commissions scolaires se sont dotées d'une politique régissant le choix des spécialités à être enseignées, quelques-unes après consultation du syndicat, d'autres, de façon unilatérale. Dans certains milieux, la politique en ce domaine fait l'objet d'une tradition établie. C'est le cas pour l'éducation physique à peu près partout, sauf en ce qui concerne le préscolaire. L'enseignement de l'anglais, langue seconde, semble également très souvent confié à des spécialistes.

Les arts sont nettement défavorisés par rapport aux autres spécialités dans le choix des milieux. Lorsque s'enseignent certaines disciplines du programme d'art, on opte la plupart du temps pour la musique, quelquefois pour les arts plastiques, très peu souvent pour les deux et encore plus rarement pour l'art dramatique ou la danse.

Les données de notre enquête nous apprennent également qu'en régions éloignées, le choix des spécialités s'effectue habituellement plus en fonction des compétences du milieu que selon une politique pré-établie. (On favorise alors une spécialité plutôt qu'une autre selon que l'on dispose ou non d'une personne capable de l'enseigner).

Le tableau IV, extrait de la plus récente Banque de données CECS, nous donne un aperçu de la distribution des spécialités enseignées au primaire (CEQ, 1985, p. 41).

La lecture de ces données nous confirme que l'éducation physique est la spécialité la plus répandue; il faudrait placer l'anglais, langue seconde, en deuxième lieu (toutes proportions gardées, cette spécialité est davantage enseignée que la musique, étant donné qu'elle ne s'adresse qu'au deuxième cycle). On retrouve ensuite la musique. Aucun renseignement ne nous est cependant donné sur les spécialités en danse et art dramatique, celles-ci n'étant pas identifiées à un champ d'enseignement, tel que défini pour fins d'affectation à un poste. Un autre tableau de la même source nous fournit quelques informations à ce sujet [4].

Ces données corroborent également l'existence de « *néo-spécialités* » (ici, l'enseignement moral et l'enseignement religieux) qui émergent le plus souvent à la suite d'ententes établies à l'intérieur de l'école. Ce qui étonne toutefois, c'est qu'actuellement des enseignantes et enseignants soient affectés à l'enseignement de disciplines non reconnues « *officiellement* » comme des spécialités, alors que celles qui le sont ne se retrouvent pas toujours sous la responsabilité de spécialistes.

En ce qui concerne le préscolaire, on n'y dispense habituellement qu'une seule spécialité, et le temps qui y est consacré représente presque toujours un complément de tâche pour les spécialistes au primaire. Il arrive même, dans certains milieux, que les enfants du préscolaire ne bénéficient d'aucun contact avec ces spécialistes; le temps qui devrait leur être alloué est alors comblé par la présence de personnes-ressources (parents, élèves de sixième année, etc) qui ne dispensent pas nécessairement de l'enseignement. On ne peut que déplorer l'absence d'orientations précises en ce qui concerne les spécialités au préscolaire; l'établissement d'un minimum de temps à allouer à l'enseignement de spécialités assurerait, à tout le moins, une certaine stabilité tant pour les élèves que pour les enseignantes et enseignants.

TABLEAU IV

Si vous êtes une enseignante ou un enseignant à temps plein, indiquez à quel champ vous appartenez.
(Enseignantes et enseignants à temps plein avec poste régulier à temps plein)

		N	%
Champ 1:	L'enseignement au primaire auprès d'élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage	1 237	10,6
Champ 3:	L'enseignement dans les classes du primaire autre que celui prévu aux champs 1, 4, 5, 6, 7	9 276	79,6
Champ 4:	L'enseignement de la spécialité « anglais » dans les classes du primaire	200	1,7
Champ 5:	L'enseignement de la spécialité « éducation physique » dans les classes du préscolaire et du primaire	658	5,6
Champ 6:	L'enseignement de la spécialité « musique » dans les classes du préscolaire et du primaire	206	1,8
Champ 7:	L'enseignement de la spécialité « arts plastiques » dans les classes du préscolaire et du primaire	42	0,4
Champ 37:	L'enseignement dans les classes d'accueil et de soutien linguistique pour les immigrants	33	0,3
	TOTAL	11 652	100,0

TABLEAU V

Si vous appartenez au champ 3 et si vous n'êtes pas titulaire mais si vous enseignez une spécialité autre que celles décrites dans les champs 4, 5, 6 ou 7, indiquez-la.

	N	%
Danse créative	11	13,6
Enseignement moral	35	43,2
Enseignement religieux	15	18,5
Théâtre *	-	-
Vie économique et culturelle	-	-
Histoire	1	1,2
Géographie	2	2,5
Informatique	-	-
Autre	17	21,0
TOTAL	*81*	*100,0*

* On fait référence ici à l'art dramatique. Il ne faudrait pas conclure, à partir de cette information, que cette discipline n'est pas du tout enseignée.

Il n'est pas besoin d'étudier plus en profondeur la question du choix des spécialités pour se rendre compte qu'il existe à cet égard un problème important au niveau de la stabilité et de la continuité. Non seulement la situation varie-t-elle d'une commission scolaire à l'autre, mais également d'une école à l'autre dans une même commission scolaire; le choix des spécialités peut changer aussi d'une année à l'autre dans une même école. Une telle instabilité compromet gravement la formation que l'enfant peut acquérir dans les disciplines concernées. Chaque programme présentant un contenu progressif échelonné sur un ou deux cycles du primaire, comment peut-on espérer que les élèves développent des habiletés ou effectuent des apprentissages spécifiques à une matière quand l'enseignement de celle-ci ne s'insère pas dans un processus continu? La précarité des choix freine également, chez les autorités scolaires, la volonté d'investir dans du matériel didactique spécifique aux spécialités, puisqu'on ne peut planifier à long terme. Il s'avère donc nécessaire d'établir une politique stable régissant le choix des spécialités à tout le moins au niveau de la commission scolaire.

La tâche des spécialistes

Il va sans dire que cette variation d'un milieu à l'autre au niveau de l'organisation scolaire amène aussi des différenciations dans les conditions de travail des spécialistes. Certains éléments sont stables cependant.

Traitons d'abord du nombre d'élèves et de groupes à rencontrer. Selon la Banque de données déjà citée, 31 % des spécialistes au primaire enseignent à plus de 400 élèves par cycle et 14,5 % à plus de 500; 25 % rencontrent de 16 à 20 groupes et 14,4 % de 21 à 30 groupes par cycle. Ce contexte rend évidemment très difficiles la connaissance des élèves, la réponse à leurs besoins spécifiques et l'évaluation de leurs apprentissages. Comment est-ce possible, par exemple, de remplir en toute connaissance de cause un bulletin pour ses 400 ou 450 élèves au mois d'octobre? Précisons cependant que les spécialistes qui ont la chance de demeurer plusieurs années dans la même école rencontrent finalement les mêmes élèves du préscolaire à la 6e année, exception faite de celles et ceux qui arrivent chaque année.

Comme les spécialistes dispensent leur enseignement aux élèves de plusieurs années d'études, elles et ils doivent maîtriser autant de programmes. L'intégration des enfants en difficulté les oblige également à s'adapter à plusieurs « cas » différents, alors qu'elles et qu'ils ne bénéficient, la plupart du temps, d'aucune mesure d'appui: les autorités scolaires justifient souvent cette situation par le fait que les spécialistes n'ont pas de contacts continus avec les élèves. Pourtant celles-ci et ceux-ci sont fréquemment impliqués dans les études de cas des enfants en difficulté auxquels elles et ils enseignent, c'est-à-dire à peu près tous ceux de l'école.

Pour éviter de rencontrer un trop grand nombre d'élèves et de groupes, certaines et certains spécialistes optent, quand cela est possible, pour l'enseignement d'une ou de deux matières en plus de leur spécialité: c'est souvent dans le but d'éviter de devenir itinérantes ou itinérants (cette question est traitée plus loin). Il faut dire cependant que le « *choix* » de la discipline et du moment de son enseignement est sujet à plusieurs variables d'ordre souvent tout autre que pédagogique: « *boucher un trou* », éviter un excédent de tâche pour des titulaires (dans ce cas, les matières peuvent même être différentes selon les groupes), ce sont là des raisons invoquées par les répondantes et répondants de notre enquête. Il arrive aussi que des spécialistes enseignent deux spécialités: l'éducation physique et la danse sont celles qui se marient le plus souvent, toujours selon notre

enquête, et sans doute le plus facilement. Certaines formules d'organisation pédagogique sont aussi expérimentées à quelques endroits, habituellement avec l'approbation des enseignantes et enseignants concernés. Ces expériences s'apparentent, dans la majorité des cas, à la semestrialisation et visent à « *concentrer* » l'enseignement d'une spécialité sur une période de l'année, permettant ainsi aux spécialistes de rencontrer moins de groupes. Cette formule ne permet cependant pas d'intégrer, de façon continue, les apprentissages spécifiques d'une spécialité à la formation globale de l'enfant.

L'aménagement de la « *grille-horaire* » au primaire s'avère certes un des facteurs déterminants de la qualité de l'enseignement des spécialités. Or, on sait qu'un des aspects contraignants du travail des spécialistes est le morcellement qu'on effectue souvent du temps de cours à dispenser à chaque groupe. Cette pratique amène une diminution de la durée de chaque cours, mais une augmentation du nombre de rencontres, et nécessairement un découpage du processus d'apprentissage dans la matière en autant de séquences non continues (lors de notre enquête, une enseignante nous rapportait qu'elle devait dispenser son enseignement en trois périodes de 35, 30 et 25 minutes au lieu de deux de 45 minutes). En plus d'alourdir la tâche des spécialistes, cette situation menace certainement la qualité des apprentissages des élèves: quelle véritable démarche ceux-ci peuvent-ils effectuer à l'intérieur d'une période de 25 ou 30 minutes? Compte tenu de ces considérations, aucun horaire ne devrait comporter des périodes de cours d'un temps inférieur à 45 minutes.

Les spécialistes itinérantes et itinérants

Un groupe important des spécialistes au préscolaire et au primaire sont itinérantes ou itinérants: 62,9 % selon la dernière Banque de données CECS. De cette même source, on apprend également que celles-ci et ceux-ci sont affectés, en proportions égales, soit à deux, soit à trois écoles.

Ces enseignantes et enseignants doivent donc effectuer des déplacements d'une école à l'autre. En plus d'être peu ou pas défrayés, selon notre enquête, ceux-ci ne sont comptabilisés dans le temps de leur tâche éducative que chez 45 % des spécialistes (Banque de données CECS) et doivent souvent avoir lieu à l'heure du dîner, ce qui diminue le temps qui doit normalement y être alloué. Précisons cependant que des compensations sont assez souvent accordées aux spécialistes en termes de diminution de temps d'enseignement ou, plus particulièrement, de surveillance. Les tableaux VI et VII confirment cette assertion (CEQ, 1985, pp. 48-49).

Parce qu'elles et qu'ils fréquentent plusieurs établissements scolaires, les spécialistes doivent subir les contraintes découlant de la variété au niveau des locaux plus ou moins « *spécialisés* », du matériel didactique et des équipements. Mais ces éléments ont peu de poids face aux différences en termes de mentalités, de priorités et de fonctionnement établis dans chaque école et auxquelles elles et ils doivent s'adapter.

Sur le plan des relations interpersonnelles, ces enseignantes souffrent de ne pouvoir s'intégrer à part entière à l'équipe de chaque école, n'étant attachées à aucune très souvent. Considérées comme des « *gens de passage* », ils n'ont, règle générale, dans ces écoles « visitées » ni place attitrée pour travailler, ni participation réelle aux journées pédagogiques, ni liens organiques suivis sur le plan pédagogique avec les 20 à 25 enseignants titulaires concernés par leurs élèves (CSE, 1984, p. 160).

TABLEAU VI

Minutes par cycle de 5 jours ou l'équivalent consacrées à dispenser des cours et des leçons ou à superviser des activités étudiantes intégrées à l'horaire des élèves. (Enseignantes et enseignants à temps plein avec poste régulier à temps plein)

Minutes	*Titulaires*	*Spécialistes*
1 140 et -	3,3	21,4
1 141 - 1 170	1,0	8,7
1 171 - 1 200	5,5	15,9
1 201 - 1 229	14,0	10,1
1 230	49,2	13,8
1 231 - 1 260	14,4	14,9
1 261 - 1 290	5,7	5,7
1 291 - 1 320	1,9	3,1
1 321 - 1 350	0,8	2,0
1 351 - 1 380	2,7	3,1
1 381 et +	1,5	1,2
TOTAL %	*100,0*	*100,0*
N	*9 561*	*1 035*
MOYENNE	*1 228,5*	*1 179,0*

Source: Banque de données CECS, mars 1985, D-8606.

TABLEAU VII

Minutes par cycle de 5 jours ou l'équivalent consacrées à la surveillance.
(Enseignantes et enseignants à temps plein seulement avec poste régulier à temps plein)

Minutes	*Titulaires*	*Spécialistes*
1 - 10	0,2	2,4
11 - 20	1,3	6,4
21 - 30	5,6	9,5
31 - 40	7,0	7,8
41 - 50	12,2	14,5
51 - 60	16,6	14,1
61 - 70	10,3	7,3
71 - 80	12,1	10,5
81 - 90	6,8	7,2
91 - 100	5,1	5,0
101 - 110	3,4	1,7
111 - 120	3,7	4,0
121 - 130	3,1	1,0
131 - 140	2,0	1,0
141 - 150	6,9	3,6
151 et +	3,7	4,2
TOTAL %:	***100,0***	***100,0***
N:	***9 412***	***782***
MOYENNE:	***81,4***	***68,7***

Source: Banque de données CECS, mars 1985, D-8606.

Ces dernières considérations sur le vécu des spécialistes itinérantes et itinérants mettent en lumière la nécessité de travailler à établir pour ces enseignantes et enseignants des conditions d'exercice plus humaines. Il faut prendre conscience qu'un tel objectif ne se traduit pas uniquement en termes de convention collective, mais s'inscrit dans une démarche plus globale pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Conclusion

La question de l'organisation de l'enseignement au préscolaire et au primaire est des plus complexes parce qu'elle implique des éléments du régime pédagogique et des aspects de la tâche des enseignantes et enseignants ayant entre eux des rapports semblables à ceux établis par le principe des vases communicants. Et l'on peut supposer que l'on se butera à ce problème tant que les matières d'enseignement et les tâches d'enseignement seront distribuées selon le modèle cloisonné que nous connaissons habituellement. Mais désire-t-on le changer?

Il est sans doute nécessaire de susciter actuellement une réflexion pouvant mener à d'éventuelles formules organisationnelles de rechange qui respecteraient à la fois les objectifs globaux de l'école et ceux plus spécifiques circonscrits par les divers « *champs de connaissances* », dirons-nous, tout en laissant place aux priorités du milieu. Peut-on penser, en ce sens, à des aménagements satisfaisants de la présente grille-matières? Doit-on, au contraire, privilégier une nouvelle conception du régime pédagogique, un enseignement plus « *intégré* » des matières?

On doit certes, tout en reconnaissant l'importance des matières dites de base, continuer à préconiser un enseignement de qualité dans toutes les matières, de façon à favoriser le développement intégral de l'enfant. C'est aussi dans cette optique qu'il faut prendre conscience du problème de l'enseignement des arts au préscolaire et au primaire et questionner les orientations actuelles du MEQ et des commissions scolaires dans ce domaine.

Plus concrètement, le choix des spécialités, l'aménagement du temps alloué à chacune, les conditions difficiles des itinérantes et itinérants sont toujours les principales questions en débat autour de la tâche des spécialistes au préscolaire et au primaire; là aussi, il est possible de proposer des pistes concrètes de solutions sans contraindre les milieux à une uniformité parfois « *sclérosante* ».

Aux problèmes énoncés, il n'y a pas de solution unique, et il importe que la discussion reste ouverte, tout en menant une action plus immédiate pour améliorer la réalité quotidienne des enseignantes et enseignants.

Références

1. Le groupe COMMEL avait le mandat d'étudier l'organisation et le fonctionnement des commissions scolaires de 3 000 élèves et moins et de leurs écoles primaires (1974).

2. Le rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (1968).

3. On retrouve certaines données au sujet des spécialités au préscolaire dans le Compte rendu commenté de l'enquête sur le préscolaire (A8586-CECS-141).

4. Les données numériques des tableaux IV et V ne sont évidemment pas comparables.

Bibliographie

CEQ, ***Banque de données CECS***, synthèse nationale, résultat de la cueillette du 20 novembre 1984, D-8606, mars, 159 pages.

CSE, ***Le sort des matières dites « secondaires » au primaire***, Avis au ministre de l'Éducation, 50-312, juin 1982, 27 pages.

CSE, ***La condition enseignante***, rapport adopté par le Conseil supérieur de l'éducation, août 1984, 313 pages.

CSE, ***L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires***, Avis au ministre de l'Éducation, 50-337, novembre 1984, 34 pages.

Fédération québécoise des directeurs d'école, ***Mémoire de la FQDE au Conseil supérieur de l'éducation sur la condition enseignante***, avril 1984, 36 pages.

MEQ, ***L'école québécoise***. Énoncé de politique et plan d'action, 49-1070, 1979, 163 pages.

MEQ, ***Règlement concernant le régime pédagogique du primaire et l'éducation préscolaire***, 16-003, 1981, 68 pages.

ONU, ***Déclaration des droits de l'enfant***, Beyrouth, 1959.

SORECOM INC., ***Les perceptions à l'égard de la qualité de l'éducation***, rapport d'un sondage commandé par les organisatrices et organisateurs des États généraux sur la qualité de l'éducation, 760-001, novembre 1985, 31 pages.

Décision de la CECS du 23 octobre 1986

Que la CECS rappelle que les pistes de solution aux problèmes rencontrés dans l'enseignement des spécialités doivent respecter les objectifs suivants:

- assurer une stabilité dans le choix des spécialités au niveau d'une commission scolaire;
- prévoir une durée minimale par semaine d'enseignement dispensé par des spécialistes au préscolaire et au primaire;
- limiter le nombre de groupes à rencontrer pour les spécialistes;
- fixer la durée minimale d'une période de spécialité à 45 minutes;
- assurer des mesures de soutien pour les spécialistes qui enseignent à des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage;
- assurer aux spécialistes itinérantes et itinérants des mesures compensatoires tenant compte des particularités de leur tâche;
- établir le temps alloué à chacune des spécialités en fonction des objectifs des programmes d'études.

Communications CEQ

MARS 1987 — D-8863 ISSN 0835-3050